

O REFERENTE BRASILEIRO NOS PERIÓDICOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO E ENSINO EM PORTUGAL (1920-1930): A POSSIBILIDADE DE UMA “PEDAGOGIA DIFERENTE”?

Carlos Manique da Silva

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

manique@net.sapo.pt

Palavras-chave: individualização do ensino; periódicos de educação e ensino; circulação do conhecimento pedagógico; *tests* de inteligência; Educação Nova.

Mas no Brasil, um pouco diferentemente do que se passa entre nós, pensou-se, e bem, que a modificação da escola não poderia eficazmente realizar-se pelo simples processo de enxertia de novas hastes no velho tronco [...] cogitou-se sensatamente que a reforma tinha de ser integral e deveria por isso começar naturalmente pelo princípio, ou seja, pela preparação do professorado. (Oliveira Guimarães, 1931, pp. 7-8)

1. INTRODUÇÃO

Num estudo síntese publicado há exatamente uma década, um autor como David Phillips (2004) definiu um quadro concetual e metodológico visando analisar aquilo que designou por “cross-national attraction” em matéria de educação. Essa “atração”, segundo o mesmo autor, é desencadeada por determinados estímulos ou catalisadores que podem ter a sua origem, entre outros, nos seguintes motivos: i) em resultados negativos de avaliações externas (relatórios da OCDE, estudos do PISA...); ii) em mudanças políticas; iii) na insatisfação interna (manifestada pelos pais, professores, estudantes, inspetores...); iv) na inovação no domínio das novas tecnologias.

David Phillips (2004, p. 57) utiliza ainda a expressão “externalizing potential” para se referir a “elements of the foreign system that are theoretically ‘borrowable’”, elencando, depois, uma série de condições que influenciam o próprio processo “of borrowing”. Uma dessas condições – a compatibilidade dos contextos “in the ‘target’ and ‘home’ countries”

(PHILLIPS, 2004, p. 57) – tem particular relevância quando se considera um “espaço de relação” com evidentes conexões culturais e linguísticas, conforme sucede no caso de Portugal e do Brasil (países, na verdade, com momentos de história comum e identidades partilhadas).

No presente texto, enfatizando a circulação internacional do conhecimento, procuro assinalar o modo como uma realidade é pensada em função de um referente estrangeiro – no caso, brasileiro. Para o efeito, privilegio o olhar individualizado sobre o aluno lançado pela psicologia experimental nos anos de 1920-1930. A pesquisa mobiliza como fonte duas publicações periódicas de educação e ensino dadas à estampa no arco cronológico considerado, sob a responsabilidade editorial do Ministério da Instrução Pública de Portugal. Nesses periódicos, e daí a sua seleção, estão patentes as questões ligadas à área da psicotecnia, o mesmo é dizer, à aplicação de processos científicos de mensuração no sentido da seleção académica e da individualização do regime pedagógico, muito por via, importa dizê-lo, das personalidades que os dirigiram (propagandistas da Educação Nova em Portugal). Refiro-me, especificamente, às seguintes publicações: *Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública* (1916-1935) e *Boletim do Instituto de Orientação Profissional* «Maria Luísa Barbosa de Carvalho» (1928-1969).

Em linha com outras investigações (cf., por exemplo, CARVALHO & CORDEIRO, 2002; CARVALHO, 2003; FERNANDES, XAVIER & CARVALHO, 2007), evidencio a forma como as citadas publicações – entendidas como um espaço social e cultural da receção e da difusão do conhecimento – fazem circular saberes ligados à educação. Por outras palavras, as revistas constituem “um espaço de seleção, de interpretação e de combinação da informação” que transportam (CARVALHO, 2003, p. 85). Nesse sentido, são um mecanismo de comparação entre países.

No plano metodológico, a opção adotada foi a de analisar “artigos principais”¹, isto é, textos completos com título e autor identificados (autor, sublinhe-se, português), em que é estabelecida comparação entre a educação em Portugal e no Brasil; mais, em que a experiência brasileira, percebida como bem-sucedida, é referenciada como forma de legitimar medidas e reformas educativas internas. Para a cronologia indicada a identificação dos artigos procurou ser exaustiva. Deve, porém, dizer-se que o reduzido número de registos obtidos não constitui uma limitação. Na verdade, a intenção foi, sobretudo, a de proceder a uma análise intensiva dos textos. Sublinho que deixei de parte outras possíveis categorizações, a exemplo de textos noticiosos sobre o Brasil (transcritos ou não a partir de artigos publicados em outras revistas de educação e ensino), e exatamente pelo facto de não devolverem, enquanto fonte, uma visão tão “direta” dos intercâmbios com o Brasil. Por outro lado, num momento inicial,

¹ Adotei esta categorização a partir de Carvalho & Cordeiro (2009).

procurei contextualizar as questões ligadas à psicotecnia a partir de artigos publicados nos referidos periódicos, nos quais, no entanto, não era estabelecida comparação entre a educação em ambos os países. Uma opção que se prende também com questões de *autoria* e de valorização de redes de contatos pessoais e institucionais².

Ao longo do texto emergirá a forma como o Ministério constrói, a partir do centro mas com a mediação da experiência estrangeira, um discurso sobre “uma pedagogia diferente” (eco do ideário da Educação Nova). Porém, esse discurso encerra uma ambiguidade conceptual: por um lado, reclama-se uma escola adaptada à criança – paradigma puerocêntrico (FIGUEIRA, 2004); e, por outro lado, impera a lógica dos *tests*³ como medida do quociente de inteligência dos alunos – paradigma experimental (FIGUEIRA, 2004).

Não obstante o discurso coevo sobre a necessidade de individualização do regime pedagógico e de eleger a criança como sujeito do ato educativo, a investigação demonstrará que estamos, sobretudo, face a um processo de observação da população educacional como um todo; algo que reforçará o próprio modelo escolar (assente no pressuposto de “ensinar a muitos como se fossem um só”). A essa luz, os *tests* concorrerão da mesma forma que o exame (e, claro está, que a *repetência*) para a pretensa homogeneidade das classes. Inviabiliza-se, assim, a possibilidade de uma “pedagogia diferente”, verdadeiramente adaptada às necessidades de cada um. Do que também estarei a falar é da inflexibilidade do modelo escolar que hoje conhecemos e que tem marcado, dir-se-ia de forma inexorável, a nossa paisagem pedagógica desde a segunda metade de Oitocentos.

2. A inflexibilidade do modelo escolar...

A escola pública de massas desenvolve-se ao longo do século XIX a partir de uma estrutura secular, fundada no princípio da *classe* e adotada como paradigma educacional no início da referida centúria (BARROSO, 1995). Com efeito, se é possível situar a invenção da *forma escolar* nos séculos XVI e XVII (VINCENTE, LAHIRE e THIN, 1994) ou recuar ainda à matriz das escolas latinas da congregação dos Irmãos da Vida Comum, com preponderante influência nos colégios jesuítas e na pedagogia de Jean-Baptiste de La Salle, não será menos importante dizer que há significativas alterações no decurso de Oitocentos, conforme nota Antoine Prost:

² O leitor constatará que há um quadro interpretativo comum aos três articulistas que acompanharemos ao longo do presente estudo (figuras ademais com relações pessoais e, mesmo, institucionais entre si).

³ A vantagem então atribuída a essa técnica documentária era a de, num primeiro momento, permitir situar a inteligência individual, para, depois, “garantir” a constituição de turmas homogêneas.

Si importants qui soient au XIX^e siècle les progrès de l'institution scolaire et de la scolarisation, ils ne suffisent pas cependant à expliquer ceux de l'instruction. Penser cette évolution en termes de quantité: écoles plus nombreuses, plus fréquentées par des élèves plus assidus, n'est-ce pas d'ailleurs se méprendre radicalement? Peut-on comparer sans absurdité les écoles de 1830 et celles de 1880? Ce serait faire bon compte de changements qualitatifs peut-être décisifs. En fait, si l'analphabétisme recule massivement et régulièrement, c'est sans doute parce que tous les enfants reçoivent l'enseignement, mais c'est surtout parce que l'enseignement, enfin, devient efficace. (PROST, 1968, p. 112)

Ora, ao referir-se a eficácia, Antoine Prost quer, no fundo, significar a “construção de uma organização pedagógica que possibilite o ensino simultâneo” (BARROSO, 1995, I, p. 98). Encontramo-nos, pois, quanto à genealogia da *nossa escola*, no término de uma linha evolutiva. De facto, a definição de uma organização pedagógica para a escola primária pública ocorre, no essencial, durante a segunda metade do século XIX. O culminar desse processo – consagrando o ensino simultâneo e a classe enquanto “módulo” da organização escolar – é acompanhado de mudanças decisivas.

[Passando pela] minuciosa divisão dos programas e consequentemente dos alunos, primeiro em “cursos” (elementar e complementar; ou inferior, e superior), que depois se dividem em classes e estas em divisões. Com esta arquitetura curricular, a “classe” torna-se o agrupamento nuclear da organização pedagógica da escola primária, e a “classificação” dos alunos torna-se uma das funções organizativas essenciais para o seu bom funcionamento.

Paralelamente foi necessário evoluir para a construção de “programas concêntricos” (a leitura, a escrita e a aritmética deixaram de ser dadas sucessivamente, e passaram a ser dadas simultaneamente, com aprofundamentos sucessivos), ajustando tudo isto a um correto emprego do tempo, com horários semanais e diários. (BARROSO, 1995, I, p. 98)

Interessa ter bem presente que a base dessa organização reside no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 1995), isto é, na criação de grupos homogêneos de alunos em função do nível de conhecimentos; ao enfatizá-lo procuro dar maior relevo a uma das grandes novidades do século XIX, de resto na base da escola graduada. Ouçamos com atenção David Hamilton:

It is important to note that although simultaneous instruction could be deemed an early form of class teaching, it was not associated with classrooms. Rather, classes

taught in classrooms continued to receive their instruction in ‘turn’. Indeed, it was not until the 1860s and 1870 that teachers, rooms and classes began to converge into a one-to-one relationship. (HAMILTON, 1989, p. 10)

O sentido de individualização do ensino perder-se-á em larga medida com a emergência da escola graduada (a convergência de um professor, uma sala, uma classe), e exatamente pelo intento maior de “sublimação do indivíduo em prol do coletivo” (SOUZA, 1998, p. 29). Ora, paradoxalmente, essa realidade começa a ganhar forma no período histórico em que a psicologia experimental dá os primeiros passos, chamando a atenção para as diferenças individuais.

Desde o início, no entanto, que a organização da escola em classes foi alvo de crítica. João Barroso (2000) faz, aliás, notar que todas as utopias pedagógicas passam pela visão de uma “escola sem classes”. E se interessa constatar, na linha da investigação de Larry Cuban (2008, p. 79), “[that] alternatives to the graded school have slipped in and out of fashion but have never disappeared”, não menos importante será reconhecer a dificuldade em redesenhar a escola graduada. Os anos de 1920-1930 – é esse, em boa medida, o sentido da próxima secção – constituem um tempo extremamente rico quanto à pedagogia (de questionamento do modelo escolar).

3. A mobilização da experiência brasileira...

Em 1928, Faria de Vasconcelos (1880-1939), um dos propagandistas da Educação Nova em Portugal, diretor ademais do Instituto de Orientação Profissional, publicava no Boletim⁴ da referida instituição um artigo sobre “seleção escolar” (cf. VASCONCELOS, 1928a). No essencial, tal processo realizar-se-ia através de provas psicológicas (determinação do nível mental dos alunos e das suas aptidões ou inaptidões para determinados estudos e atividades)⁵ e provas pedagógicas (não se tratando, neste último caso, do vulgo exame). O que está em causa, para o citado pedagogo, que nunca descurou a vertente psicopedagógica do seu trabalho, lecionando mesmo disciplinas ligadas à Psicologia e à Pedagogia (NÓVOA, 2003), é a grande inflexibilidade do modelo escolar, incapaz de responder às diferenças individuais dos alunos. De resto, no seu entender, um dos ensinamentos da psicologia moderna é exatamente

⁴ O *Boletim do Instituto de Orientação Profissional* é publicado no seguinte cronologia: abril de 1928 – dez. de 1938; out. de 1940 – dez. de 1946; 1950 – 1951; 1955 – 1968-1969. Trata-se de uma publicação especializada no domínio técnico profissional relativo à orientação escolar e profissional, dedicando especial atenção às áreas da psicopedagogia, médico-fisiologia e sócio-economia (cf. NÓVOA, 2003).

⁵ De acordo com o quociente intelectual, os alunos eram divididos em quatro classes, a saber: classe A, a dos inferiores – centilagem 1 a 25; classe B, a dos médios inferiores, centilagem 26 a 50; classe B, a dos médios superiores, centilagem 51 a 57; classe D, a dos superiores, centilagem 76 a 100 (cf. SUBTIL, 1928).

o de que “não há dois seres humanas que sejam iguais” (VASCONCELOS, 1937, p. 30). Alguns anos antes, veja-se como o problema é por si colocado:

Os quadros do ensino são demasiado rígidos, a organização escolar não possui a flexibilidade necessária, as classes estão atulhadas duma população heteróclita, heterogénea, os programas e os métodos não têm a plasticidade conveniente, o processo de seleção empregado – o exame – é moroso, antieconómico e prejudicial nos seus efeitos. (VASCONCELOS, 1928a, p. 137)

Dessa forma, a manter-se a composição heterógena das classes – constatada, no final dos anos de 1920, através de numerosos *tests* realizados aos alunos das escolas primárias e dos liceus de Lisboa –, os professores continuariam a ter um esforço acrescido, uma vez que não seria possível “tomar em conta as diferenças e variações” dos alunos, expressava ainda Faria de Vasconcelos (1928b, p. 125). Surgia, pois, com grande evidência “a necessidade urgente da seleção dos alunos, a organização de classes homogéneas, para maior e melhor rendimento do ensino” (VASCONCELOS, 1928b, p. 125). Tratava-se, no fundo, de instituir processos de seleção científica que permitissem a individualização do regime pedagógico. Mais, para Faria de Vasconcelos o que estava em agenda era a possibilidade de cada aluno seguir o “rumo indicado pelo seu desenvolvimento e pelas suas aptidões”, traduzindo-se num benefício para o próprio e para o país (VASCONCELOS, 1929, p. 253); evitar-se-iam, dessa forma, males maiores, ou seja, a existência de “maus estudantes [que constituíam] um peso morto que dificulta, prejudica e encarece o ensino” (VASCONCELOS, 1929, p. 253).

Não obstante o que foi referido nesta secção, é útil notar que o modelo escolar nunca é verdadeiramente posto em questão, se quisermos, a própria existência da classe (como se o dito modelo fosse sempre passível de melhoria). De facto, nas primeiras décadas do século XX, como refere um autor como Larry Cuban (2008, p. 76), a ideia de “fitting the school to the student also fed the passion for testing and ability grouping”.

Para a minha agenda de investigação é agora importante perceber de que forma a questão que temos vindo a abordar – a da importância dos *tests* enquanto via para a constituição de classes homogéneas – é pensada em função de um referente estrangeiro (no caso, brasileiro). Em 1928, no *Boletim* que tenho vindo a acompanhar, Manuel Subtil⁶, reconhecendo que a utilização dos *tests* não era consensual – isto é, tanto era contestada a sua aplicação, não reconhecida inteiramente ou, mesmo, os seus resultados alvo de confiança cega

⁶ Manuel Subtil (1875-1960) era diplomado pela Escola Normal de Lisboa, integrando, entre 1925 e 1944, o corpo docente do Instituto de Orientação Profissional, para o qual foi convidado por Faria de Vasconcelos. Por outro lado, desempenhou funções no ensino particular, foi autor de manuais escolares e participante ativo no movimento associativo dos professores. Além do mais, aderiu e difundiu os princípios da Educação Nova em Portugal, afastando-se, porém, dos círculos progressistas (cf. NÓVOA, 2003).

–, vinha a este propósito citar Anísio Spínola Teixeira, diretor-geral de instrução pública no Distrito Federal do Rio de Janeiro, nos termos que se seguem⁷:

Não somos dos que julgam que os *tests* tudo resolvem ou que não tenha nenhum perigo ou mesmo desvantagem o seu uso indiscriminado. Somos, entretanto, dos que não se intimidam diante de um progresso real dos processos escolares, só porque este progresso possa vir a ser, pela sua indevida compreensão, uma fonte de abuso ou de erro.

Para o que devem ser usados, os tests são hoje instrumentos singularmente mais eficientes do que os simples julgamentos subjetivos dos professores.

Não medem ainda todas as aquisições educativas, nem mesmo todas as aquisições escolares, a própria capacidade pessoal do aluno não se consegue medir senão em parte; mas o que medem, medem com segurança relativa e com objetividade. (citado em SUBTIL, 1928, p. 19; grifos do autor)

Manuel Subtil detém-se depois no tema dos exames, considerando-os, enquanto processo de classificação dos alunos, subjetivos. E legitima a sua perspectiva recorrendo, uma vez mais, a Anísio Teixeira; desta feita, cita livremente o prefácio que o referido diretor-geral de instrução pública no Distrito Federal do Rio de Janeiro escreveu ao livro de Isaías Alves de Almeida⁸. Refere então que

no Brasil se tornou já um enfadonho lugar-comum apontar as falhas dos exames e das notas: as injustiças, a estupidez dos resultados, a variedade dos critérios [...] Acrescenta [Anísio Teixeira], depois, que o que sucede naquele país [Brasil] se dá em todo o mundo; e apresenta alguns números estatísticos comprovativos da sua opinião em relação a escolas americanas (citado em SUBTIL, 1928, p. 20)

Subtil conclui o seu raciocínio dizendo que, mesmo admitindo alguns inconvenientes, não pode colocar-se em dúvida a utilidade dos *tests*, nomeadamente no que concerne ao agrupamento de alunos em classes homogêneas. E insiste com o exemplo da experiência brasileira, elogiando o trabalho desenvolvido no Distrito Federal do Rio de Janeiro a instâncias do já mencionado chefe de Serviços de *Tests* e Escalas, Isaías Alves de Almeida. Destaca, então, a utilização de *tests* de inteligência (de Pintner-Cunnigham) em 34 escolas do ensino primário do referido Distrito Federal, abrangendo 7632 alunos do 1.º ano de

⁷ Este mesmo artigo, assinado por Manuel Subtil, foi novamente publicado no *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, em maio de 1933.

⁸ Isaías Alves de Almeida era chefe de Serviços de *Tests* e Escalas do Rio de Janeiro. Sobre esta personalidade ver Rocha (2009).

escolaridade (cf. SUBTIL, 1928). O objetivo, esse, era o de organizar classes homogêneas. Não menos interessante é o facto de Manuel Subtil considerar que, uma vez constituídas turmas de acordo com os resultados apurados nos *tests*, haveria uma evolução uniforme na aprendizagem do grupo-turma (NÓVOA, 2003)⁹.

Acompanho agora um extenso artigo publicado por José Joaquim de Oliveira Guimarães¹⁰ no *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*¹¹, corria o ano de 1931. Intitulado “A propósito da reforma escolar brasileira”, centra-se, no essencial, na temática das escolas do magistério (em causa, a natureza dos cursos de formação de professores). É notório o otimismo pedagógico com que são olhadas as reformas em curso no Brasil, um país, conforme refere Oliveira Guimarães, “que marcha na vanguarda desta campanha em prol da renovação da escola [...] a que importa prestar toda atenção para observar os resultados da experiência” (GUIMARÃES, 1931, p. 3). Ora, interessa desde logo sublinhar que a “atração” pela experiência educativa brasileira acontece num momento histórico muito particular. De facto, é bom notar que em Portugal as escolas normais são extintas em 1930 e substituídas, precisamente, pelas escolas do magistério primário. Aliás, “face ao anterior ensino normal, estas entrariam em declínio nos anos trinta, sendo encerradas em 1936” (PINTASSILGO; MOGARRO; HENRIQUES, 2010, p. 25). Assim, num contexto de transição, Oliveira Guimarães, dando o exemplo da organização das escolas do magistério primário do Brasil (que considera superior em quase todos os capítulos), defende a valorização da prática pedagógica nas escolas primárias anexas, às quais “se pretende dar o carácter de experiência científica, que não a mera aprendizagem de uma rotina inteiramente empírica” (GUIMARÃES, 1931, p. 9). É esta a sua premissa maior, ou seja, a de que qualquer movimento reformador passaria, em primeiro lugar, pela preparação pedagógica do professorado.

⁹ Em 1930, interessa notar, Faria de Vasconcelos chama a atenção para o erro de se considerar que os *tests* eram, por si só, suficientes para classificar os alunos. Como indicava, “outros fatores devem ser tomados em consideração; o êxito no trabalho escolar depende não só da inteligência, da capacidade geral de compreensão e de aprendizagem dos alunos, mas também da sua vontade de aprender, da sua energia, da sua saúde, das condições materiais e espirituais do lar, etc.” (VASCONCELOS, 1930, p. 314). Opinião semelhante é expressa pelo pedagogo brasileiro Lourenço Filho, de igual modo nos anos de 1930, ao sustentar que a questão do fracasso escolar não deveria ser unicamente colocada em termos do Quociente de Inteligência. No seu entender “eram as velocidades variáveis na aprendizagem que estavam na base de classes não homogêneas” (Ó, 2009, p. 48).

¹⁰ José Joaquim de Oliveira Guimarães (1877-1960) licenciou-se na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde chegou a lecionar. Foi diretor da referida Faculdade e da congénere de Lisboa. Por outro lado, desempenhou diversos cargos na estrutura do Ministério. Dirigiu, a partir de 1929, o *Boletim do Ministério da Instrução Pública*. Na década de 1940, sublinhe-se a sua ação enquanto diretor do Instituto de Orientação Profissional (cf. NÓVOA, 2003).

¹¹ Trata-se de um periódico editado pelo Ministério da Instrução Pública em dois períodos distintos: março de 1916 – out.- dez de 1917; jan.- jul. de 1929-1935. O Boletim dedica especial atenção à legislação e trabalhos produzidos no âmbito das funções do Ministério da Instrução Pública, dividindo-se, no essencial, em duas secções: “oficial” e “pedagógica”. Nesta última secção, entre outros assuntos correlatos à pedagogia e didática, à seleção e avaliação escolares, à inspeção escolar..., é prestada alguma atenção às reformas e organização escolar no estrangeiro, nomeadamente no Brasil e Estados Unidos da América (cf. NÓVOA, 2003).

De resto, Oliveira Guimarães conhece relativamente bem a realidade educativa brasileira¹². Na verdade, dá conta de algumas reformas empreendidas nos Estados nos derradeiros anos da década de 1920, citando, nomeadamente, as de Carneiro Leão, em Pernambuco, e de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal do Rio de Janeiro; destaca, nesse processo, o papel desempenhado pela Associação Brasileira de Educação, a qual, nas suas palavras, encontrou na imprensa periódica “um precioso meio de divulgação das novas ideias” (GUIMARÃES, 1931, p. 5).

E é na Reforma do Ensino no Distrito Federal que Oliveira Guimarães foca a sua atenção. Considera-a, aliás, “obra verdadeiramente revolucionária”, pelo facto de “contrastar decididamente com a organização que veio substituir” (GUIMARÃES, 1931, p. 6). No fundo, aquilo em que acredita é no valor de uma “pedagogia diferente”, capaz de questionar o modelo existente por via do ideário da Educação Nova. É muito interessante a forma como Oliveira Guimarães assume que determinadas ideias são comuns ao espaço Portugal-Brasil:

No Brasil, como entre nós, pensa-se que a escola clássica tem, entre outros, os seguintes defeitos: a) desenvolver excessivamente a iniciativa e a ação do mestre, tornando o aluno mero recetor das suas ideias e conhecimentos; b) preocupar-se quase exclusivamente com a subministração de noções *enunciáveis* para a exibição de saber, mas na maior parte dos casos estéreis, por serem inutilizáveis nas conceções e ações das crianças; c) criar frequentemente a incapacidade, a inércia e o desânimo por não adaptar a sua ação cultural e formadora à constituição real e à estrutura psíquica da criança; d) desprezar sistematicamente o apelo para o interesse espontâneo da criança [...] (GUIMARÃES, 1931, p. 7)

Ora, para combater a “escola clássica” importava difundir uma *representação* da tarefa educativa que centrasse o ensino na criança (um dos pressupostos do escolanovismo). Neste ponto, o nosso articulista nota uma via divergente nos dois países. Ou seja, no Brasil “o primeiro cuidado dirigiu-se [...] para a completa reorganização das escolas normais primárias” (GUIMARÃES, 1931, p. 8). E não obstante assinalar uma lacuna na organização das referidas escolas (a insuficiente componente de cultura geral, algo que, em seu entender, seria superado através de uma reforma do ensino liceal), sublima a componente de formação profissional, verdadeiro “progresso na história das instituições escolares do país irmão” (GUIMARÃES, 1931, p. 9). Nesse capítulo, destaca os ensinamentos da psicologia geral e aplicada,

¹² Oliveira Guimarães realizou diversas viagens de estudo ao estrangeiro, tendo proferido conferências nos seguintes países: Brasil, Espanha e Suíça (cf. NÓVOA, 2003). No artigo que acompanho, Oliveira Guimarães refere a sua passagem pelo Brasil.

da história da educação..., sem esquecer, conforme já mencionei, a prática pedagógica nas escolas anexas (nas suas palavras, o “laboratório vivo”).

Uma das questões que também se lhe afigura decisiva é a que se prende com os edifícios escolares, entendendo que as escolas do magistério deveriam ser, e cita Fernando de Azevedo, estabelecimentos nos quais se preparassem “os alunos mestres, pela orientação do ensino científico e pela prática constante dos laboratórios, a analisar, a investigar, experimentar e refletir” (citado em GUIMARÃES, 1931, p. 10)¹³.

Importa, por fim, abordar um tema caro a Oliveira Guimarães – o da psicotecnia. Em seu entender, a escola orientava-se com duplo sentido (algo que poderia, aliás, parecer contraditório): “individualizar, por um lado, a direção educativa, e socializar, por outro, o resultado dessa direção” (GUIMARÃES, 1931, p. 11). Em causa, o problema da relação entre a aptidão intelectual (aferida através de *tests*) e o rendimento escolar. Veja-se como o assunto é equacionado:

A verdade é que cada aluno reage de uma maneira própria aos estímulos e que, embora seja possível, dentro de uma comunidade escolar, organizar grupos mais ou menos homogêneos, e por isso aptos para reagir de maneira quase uniforme a determinados meios de excitação, há em todo o caso a necessidade de *apurar esta seleção de grupos por critérios seguros*, para que o professor, que positivamente não tem possibilidade de exercer uma ação singular sobre cada um dos seus alunos por longo tempo, nem recursos para variar indefinidamente a sua atividade excitadora, possa desempenhar a sua missão fazendo o ensino individualizado. (GUIMARÃES, 1931, p. 15; *italico meu*)

Ao encerrar esta secção, parece-me muito importante assinalar que a ideia de individualização do regime pedagógico passa, claramente, a afirmar-se a partir dos anos de 1920; reclama-se, assim, uma escola adaptada à criança. Na referência, porém, dos articulistas que acompanhámos (Faria de Vasconcelos, Manuel Subtil e Oliveira Guimarães), propagandistas da Educação Nova em Portugal, figuras ademais com relações pessoais e, mesmo, institucionais entre si, é patente uma ambiguidade. Ou seja, como atrás referi, são adotados dois paradigmas distintos na conceptualização da Educação Nova: o paradigma puerocêntrico e o paradigma experimental (FIGUEIRA, 2004). É justamente por via deste último paradigma – tenha-se, por exemplo, em mente os processos científicos de seleção académica – que a singularidade de cada criança continuou a ser pensada em função da

¹³ A passagem é extraída do artigo “A formação do professorado e a reforma”, publicado no *Boletim de Educação Pública*, de dezembro de 1930. No capítulo da arquitetura escolar, Oliveira Guimarães assinala o atraso português relativamente ao “país irmão”, dando, aliás, como exemplo de referência o edifício da Escola Normal do Rio de Janeiro, à data em fase de conclusão.

população educacional como um todo. Quer dizer, o intento de incluir todos no modelo escolar, acabou por excluir os que não encaixavam no padrão (BARROSO, 2000). De resto, um autor como Larry Cuban enfatiza bem esta questão:

Such an impulse to standardize student achievement and behavior also nourishes negative beliefs about children on the part of teachers, administrators, and parents. For example, deviations in children's performance or behavior are commonly ascribed to genetic deficits in the child. To end these deviations, children must be grouped by ability. (CUBAN, 2008, p. 73)

4. Considerações finais

Ao longo do presente texto, tomando como fonte a imprensa oficial de educação e ensino, procurei ilustrar a atenção dedicada à experiência educativa brasileira (e aos móveis subjacentes à mesma). As décadas de 1920-1930, não é demais dizê-lo, constituem um tempo extremamente rico quanto à pedagogia (de questionamento do modelo escolar). Aquilo a que assistimos a partir do olhar individualizado lançado pela psicologia experimental é ao entrelaçamento dos princípios da homogeneização com os da individualização, conduzindo ao tratamento diferenciado do aluno. A crítica a uma pedagogia rígida e inflexível, a necessidade de adequar o ensino ao ritmo da criança, o respeito pela espontaneidade da mesma – princípios caros ao ideário da Educação Nova – vão determinar uma nova tarefa do educador. A par, assistimos à afirmação das ideias de uma administração e organização científica aplicada à educação, nomeadamente em busca de processos objetivos de seleção académica. Há, como se disse, uma ambiguidade na conceptualização da Educação Nova, dada pela adoção de dois paradigmas distintos. De resto, essa referência circula no espaço lusófono como um programa a partir da mesma matriz científica. É bom notar, porém, que o interesse pela educação brasileira – particularmente focado na intervenção reformadora de “atores significativos” (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo...), tanto numa perspectiva dos princípios como na visão mais pragmática da aplicação de reformas – surge como forma de legitimar a intervenção de atores (com lugares de chefia na estrutura do Ministério) que estão do outro lado do Atlântico. Ora, tal acontece num momento histórico notoriamente de transição e de pretendida mudança de paradigma no que à formação de professores concerne, em que a apropriação da experiência educativa brasileira (vista como bem-sucedida e, desse modo, de difícil rejeição) é considerada uma chave para a mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João. *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995, 2 vols.

BARROSO, João, O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. In AMBRÓSIO, Teresa; TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel; BARROSO, João, *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*, Porto: Edições Asa, 2000, pp. 63-94;

CARVALHO, Luís Miguel. A presença espanhola na imprensa pedagógica portuguesa. O caso da Revista Escolar, 1921-1935, *Revista de Pensamento do Eixo Atlântico*, janeiro-junho, 2003, p. 83-105.

CARVALHO, Luís Miguel; CORDEIRO, Jaime. *Brasil-Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935). Um Estudo Histórico-Comparado de Publicações de Educação* [Cadernos Prestige 9], Lisboa: Educa, 2002.

CARVALHO, Luís Miguel; CORDEIRO, Jaime. A Circulação do Esperanto Educacional: comparando duas revistas de educação e ensino (1920-1935). In: CARVALHO, Luís Miguel & Ó, Jorge Ramos do, *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2009, p. 195-236.

CUBAN, Larry. *Frogs into princes. Writings on school reform*. New York: Teachers College, Columbia University, 2008.

FERNANDES, Ana Lúcia; XAVIER, Libânia; CARVALHO, Luís Miguel. Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963), *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 15, 2007, p. 79-97.

FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

HAMILTON, David. *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press, 1989.

NÓVOA, António (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, 2003.

Ó, Jorge Ramos do. Variáveis Estruturais do Discurso Psicopedagógico Moderno. O Processo histórico de afirmação das Ciências da Educação ou a possibilidade de conhecimento e governo individualizado da criança. In: CARVALHO, Luís Miguel & Ó, Jorge Ramos do, *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2009, p. 37-74.

OLIVEIRA GUIMARÃES, José Joaquim. A propósito da reforma escolar brasileira, *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, 1931, p. 3-20.

PHILLIPS, David. Toward a Theory of Policy Attraction in Education. In: STEINER-KHAMSI, Gita (ed.). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press, 2004, p. 54-67.

PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; Henriques, Raquel Pereira. *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

PROST, Antoine. *Histoire de l'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin, 1968.

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Intelectuais e política educacional: a experiência de Isaías Alves. *XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza: ANPUH, 2009.

SILVA, Carlos Manique da. *Publicações periódicas do Ministério da Educação. Repertório analítico (1861-2009)*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras/Biblioteca Digital, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera; ALMEIDA, Jane Soares de (dir.). *O Legado Educacional do Século XIX*. S. Paulo: UNESP, p. 19-62.

SUBTIL, Manuel. Exames de inteligência e organização de classes homogêneas, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.^{os} 18 a 21, 1928, p. 19-22.

VASCONCELOS, Faria de. Seleção escolar, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.^{os} 2 e 3, junho e outubro de 1928a, p. 131-142.

VASCONCELOS, Faria de. Contribuição para o estudo dos problemas relativos ao nível mental da população das escolas primárias de Lisboa, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.^{os} 2 e 3, junho e outubro de 1928b, p. 119-125.

VASCONCELOS, Faria de. Ideia em marcha: as provas de aptidão profissional e de seleção mental nas escolas comerciais e industriais e nos liceus de Lisboa, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.^{os} 4 e 5, janeiro e abril de 1929, p. 237-253.

VASCONCELOS, Faria de. Finalidades e aplicações das provas de capacidade geral e de aptidões especiais, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.^{os} 6 a 9, março de 1930, p. 313-315.

VASCONCELOS, Faria de. Alguns problemas de psicologia da aprendizagem, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.^o 25, dezembro de 1937, p. 19-36.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: GUY, Vincent (dir.). *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.